



UNIVERSIDAD DE LA RIOJA

TRABAJO FIN DE ESTUDIOS

Título

Un proyecto de Aprendizaje Cooperativo en el aula

Autor/es

GUILLERMO DOMÍNGUEZ FERNÁNDEZ

Director/es

IGNACIO GIL DÍEZ USANDIZAGA

Facultad

Escuela de Máster y Doctorado de la Universidad de La Rioja

Titulación

Máster Universitario de Profesorado, especialidad Geografía e Historia

Departamento

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Curso académico

2017-18



Un proyecto de Aprendizaje Cooperativo en el aula, de GUILLERMO
DOMÍNGUEZ FERNÁNDEZ

(publicada por la Universidad de La Rioja) se difunde bajo una Licencia Creative
Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 Unported.
Permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden solicitarse a los
titulares del copyright.

Trabajo de Fin de Máster

Un proyecto de Aprendizaje Cooperativo en el aula

Autor:

Guillermo Domínguez Fernández

Tutor/es: Ignacio Gil Díez Usandizaga

MÁSTER:

Máster en Profesorado, Geografía e Historia (M03A)

Escuela de Máster y Doctorado



**UNIVERSIDAD
DE LA RIOJA**

AÑO ACADÉMICO: 2017/2018

ÍNDICE

Resumen	p. 1
1. Introducción	pp. 3-4
2. Objetivos	pp. 5-6
3. Estado de la cuestión	pp. 7-8
4. Marco teórico	pp. 9-12
5. Qué es el aprendizaje cooperativo	pp. 13-22
5.1 Aprendizaje Cooperativo y Aprendizaje Colaborativo	p. 16
5.2 Aprendizaje Cooperativo, aprender en común	pp. 16-19
5.3 Utilización en el aula	pp. 19-22
6. Trabajo en grupo: La Guerra Fría	pp. 23-39
6.1 El porqué de un proyecto basado en el Aprendizaje Cooperativo en 4º de la E.S.O.	pp. 23-27
6.2 El proyecto de aprendizaje cooperativo aplicado en 4º de la E.S.O.: La Guerra Fría	pp. 27-39
6.2.1 Objetivos del proyecto	pp. 31-33
6.2.2 Las entrevistas en el proyecto de la Guerra Fría	pp. 33-34
6.2.3 Los resultados y evaluación del proyecto	pp. 34-40
7. Conclusiones	pp. 41-42
8. Bibliografía	pp. 43-45
8.1 Bibliografía recomendada	p. 45

RESUMEN

Llevar a cabo un aprendizaje significativo en el aula resulta un desafío, por lo que muchos se dedican a buscar métodos que les ayuden a obtener esa meta, lo que parece ser más factible si se hace que los alumnos trabajen más autónomamente y cooperando con sus compañeros.

Al aprender interactuando con aquellos que les rodean, los alumnos desarrollan un gran número de cualidades que les preparan para su mejor adaptación a la vida laboral, así como para llegar a ser ciudadanos que aporten elementos positivos a su sociedad. El combinar el Aprendizaje Cooperativo con la realización de proyectos de investigación históricos, puede ser una herramienta muy útil para alcanzar esos objetivos.

ABSTRACT

Accomplishing a significative learning in the classroom is a challenge, and that is why many have been searching methods which may help them reach that goal. This seems more feasible if we make the students work in a more autonomous way and working with their classmates.

Through interactive learning with those that surround the students, they get to develop a great number of qualities that will prepare them for a better adaptation towards their working life. Thus, they will become righteous citizens that provide positive elements to their society. As we combine Cooperative Learning with doing historical research projects, it can become a really useful tool in order to fulfil those goals.

1. INTRODUCCIÓN

Son innumerables las diferentes técnicas que podemos encontrar hoy en día en lo que respecta a la didáctica y la enseñanza, así como los métodos innovadores que han sido creados y se crean a diario. Pero todas esas técnicas y métodos tienen un objetivo en común: el aprendizaje significativo, o en otras palabras, la adquisición real de conocimiento (y no de meros datos) de aquel a quien se le está enseñando.

Uno de los métodos de los que se está hablando mucho últimamente es el aprendizaje cooperativo, donde los alumnos aprenden trabajando entre ellos, teniendo así que ayudarse unos a otros para alcanzar el éxito en sus proyectos, ya que según Vygotsky, “el nuevo conocimiento e ideas se desarrollan en un contexto de debate, y aparecen primero “ahí afuera” en el plano extra-mental.”¹ Al tener que trabajar juntos los alumnos hablan entre ellos acerca de los temas que han de estudiar, se consultan sus opiniones, aprenden a comprenderse y coordinarse entre ellos, por lo que incorporaremos también el concepto de educación inclusiva, ya que este y el aprendizaje cooperativo son dos conceptos estrechamente relacionados.

Esta forma de trabajo puede por lo tanto servir para tratar temas transversales, tocando sus tres niveles: teórico, personal y social, aunque para esos casos en los que nos queramos enfocar más en temas transversales. Es por ello que el docente que emplee este método deberá conseguir un balance apropiado entre la colaboración entre pares y la competitividad entre alumnos, dándole un menor peso a esta última.

Por todo esto, en el presente trabajo se presentará en mayor profundidad el concepto de Aprendizaje Cooperativo, así como sus diferentes variantes y posibles aplicaciones en el aula. Además, se verán los resultados obtenidos en la aplicación real de este método de aprendizaje en una clase de 4º de la E.S.O.,

¹ SONTARA, K (dir.). “Cooperative Learning: Theory & Practice. A New Guide for Teachers.” Schools for Life Program. U.S. Aid Cambodia. Developed by: World Education, Inc. Boston. Boston, U.S.A., 2009, p. 2

pudiendo así ver la viabilidad o no de esta forma de enseñanza, tanto desde el punto de vista del alumno como del profesorado.

2. OBJETIVOS

En el presente trabajo se pretende plasmar qué es realmente el Aprendizaje Cooperativo (en adelante AC), así como presentar sus posibles aplicaciones y variaciones en el aula. Y es que por medio del AC se pretenden alcanzar una serie de objetivos, todos ellos relevantes y relacionados entre sí, puesto que por medio de una misma actividad los estudiantes podrán trabajar y desarrollar una gran variedad de competencias de forma simultánea.

Con este método se pretende que lleven a cabo un aprendizaje más significativo, que se aumente la participación activa del estudiante en su proceso de adquisición de conocimientos y formación personal, así como el desarrollo y fortalecimiento de habilidades sociales, de relación y coordinación con sus compañeros.

Al trabajar los alumnos de forma cooperativa, teniendo en muchos casos que sacar el ámbito académico fuera del aula, tendrán mayor libertad para ligar el tema de aquellos trabajos que se les asignen con otros temas cotidianos que les resulten de interés, y que si hubieran tenido que tratarlos en clase (puede que debido al ambiente, el temario o la timidez) no hubieran sido comentados. Es por ello que con el AC se mezclan el saber científico del contexto educativo de los alumnos, con la construcción del saber ordinario en la interacción cotidiana. En todo caso, las actividades de aprendizaje son medios que conducirán a otros progresos elegidos en función de una “teoría” que persiga encontrar qué es mejor para que los alumnos aprendan.²

En este trabajo se mostrarán también los resultados obtenidos al poner en práctica este método de aprendizaje en un aula de 4º de la E.S.O., para así poder estudiar su eficacia en su propósito, conociendo todo esto de primera mano y por parte incluso de los mismos estudiantes que aportaron su opinión acerca del trabajo realizado. De esta manera podremos ver si los objetivos planteados pueden ser alcanzados, teniendo como ejemplo de viabilidad o no la puesta en práctica de esta propuesta en el aula de 4º de la E.S.O., estudiando desde la

² PERRENOUD, Philippe, Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje. Ed. GRAÓ. Biblioteca del aula, 196. Barcelona, 2004, p. 31

propuesta del proyecto, sus partes, resultados y criterios de evaluación empleados.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

El tema del Aprendizaje Cooperativo ha sido ampliamente estudiado por multitud de pedagogos a partir de la segunda mitad del siglo XX, y especialmente siguiendo, o basándose, en los planteamientos llevados a cabo por Lev Semionovich Vygotsky, quien debido a la calidad y volumen de sus aportaciones S. Tulmin llamó el “Mozart” de la psicología.³ Pero lo cierto es que la idea que conlleva el aprender cooperando surgió probablemente muchos siglos antes, pudiéndonos remontar incluso hasta los métodos pedagógicos de Aristóteles, Platón o Quintiliano.

Del calagurritano podemos leer en su obra *Institutio Oratoria* principios similares a los que se aplican en el Aprendizaje Cooperativo, ya que contrariamente a lo que era habitual en su época, defendía que la enseñanza debía ser realizada en grupos de alumnos (y no con un único alumno). Planteaba además la importancia del aprendizaje activo y preparatorio para la integración de los alumnos a la sociedad de su época, dándole gran importancia a la interacción entre el educador y el educando, así como con su familia, no colocándose estos en situaciones de superioridad frente al alumno, y por tanto ayudando al alumno a aprender interactuando con otros.⁴ Esta referencia a Quintiliano nos sirve para ver que esta metodología de trabajo, con sus diferentes variaciones, ha existido en esencia desde hace casi dos mil años.

Avanzando unos cuantas centurias, a principios del siglo XX, encontramos al ya mencionado Vygotsky, quien contribuyó grandemente al estudio de la psicología pedagógica, y planteó que la interacción social desempeña un papel formador y constructor fundamental en el desarrollo de los seres humanos.⁵ Es por tanto Vygotsky sin duda uno de los referentes de mayor peso a nivel global, y como se mencionaba, sus planteamientos, con su obra más importante *Pensamiento*

³ IVIC, Iván, “Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934)” En: *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación, vol. XXIV, nº 3-4, 1994, p. 773

⁴ BARRIOS, J. M., BARRIOS, J. M. y DURÁN, B. J., “Marco Fabio Quintiliano: Análisis psicopedagógico de su obra “*Institutio Oratoria*” en *Estudios Clásicos, Órgano de la Sociedad Española de Estudios Clásicos*. Tomo XLI, nº 115, 1999. Pp. 37-40

⁵ IVIC, Iván, “Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934)” En: *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación, vol. XXIV, nº 3-4, 1994, p. 776

y *lenguaje*, han servido para desarrollar otras teorías y planteamientos didácticos, entre los que encontramos el Aprendizaje Cooperativo.

Otro referente de peso es un pedagogo contemporáneo a Vygotsky, el suizo Piaget, quien con su teoría del Desarrollo Cognitivo manifiesta que cuando los individuos cooperan, ocurre un conflicto socio-cognitivo que crea un desequilibrio, que a su vez estimula el desarrollo cognitivo.⁶ Resulta un autor de importancia por lo novedoso de su teoría, y por la influencia que sus planteamientos han tenido en aquellos que han trabajado y desarrollado el Aprendizaje Cooperativo.

⁶ VERA GARCÍA, M. M., "Aprendizaje Cooperativo" en *C.S.I.F. Revistas: innovación y experiencias educativas*. Granada, C.S.I.F., nº 14, enero de 2009, p. 3

4. MARCO TEÓRICO

A partir del s. XX es cuando se empieza a difundir realmente el Aprendizaje Cooperativo, y comienza en EE.UU., ya que el país norteamericano había recibido mucha población extranjera, quienes habían llegado con diferentes culturas, religiones, idiomas, etc. Esto estaba desembocando en desigualdades en las aulas, por lo que el AC se adoptó como medida que pudiera combatir las injusticias en el ámbito escolar. Fue ya en los años sesenta, cuando la investigación y práctica de los métodos cooperativos comenzaron a experimentar una gran importancia, ya que se comenzó a aplicar este método, sobre todo en EE. UU. y Canadá.⁷

Mencionábamos en el apartado anterior algunos de los autores más influyentes, quienes sin duda contribuyeron a la aparición del Aprendizaje Cooperativo como lo entendemos en la actualidad. Pero, hemos de mencionar que a pesar de la calidad de su trabajo, es más común encontrar referencias indirectas a sus escritos que citas textuales extraídas de sus obras, y probablemente esto se debe a que sus escritos pueden resultar difíciles de leer para muchos, por lo que se suele trabajar con fuentes secundarias.

En cuanto al ámbito nacional, uno de los pedagogos que más trabajó el Aprendizaje Cooperativo, así como la escuela inclusiva fue Pere Pujolàs i Maset. En el presente trabajo se harán referencias a dos de sus obras *El programa CA/AC (Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar) para enseñar a aprender en equipo. Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula*, y *Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo*. En ambos trabajos trata tanto el tema de la educación inclusiva como el Aprendizaje Cooperativo, y es que, como veremos más adelante, estos conceptos están ligados el uno al otro, puesto que persiguen objetivos comunes. Ambos buscan aulas heterogéneas, en las que los individuos interactúen entre ellos, aprendan unos de otros y comiencen a convivir en

⁷ VERA GARCÍA, M. M., "Aprendizaje Cooperativo" en *C.S.I.F. Revistas: innovación y experiencias educativas*. Granada, C.S.I.F., nº 14, enero de 2009, p. 2

ambientes lo más parecidos posible al mundo heterogéneo e impredecible que se encontrarán una vez terminen sus estudios.⁸

Lo escrito por Pujolàs acerca del AC resulta de fácil comprensión al lector, pues no busca la pomposidad ni grandilocuencia, sino que más bien persigue la practicidad, planteando una metodología cuya finalidad es ser aplicable y aplicada en el aula. Es por ello que los planteamientos de Pujolàs han resultado realmente útiles para la realización de este trabajo.

Al hablar de autores nacionales de peso, hemos de mencionar también a Joaquín Prats, quien ha hecho numerosas contribuciones a la innovación de la Educación en nuestro país, y de quien, a pesar de no haber escrito específicamente artículos sobre el Aprendizaje Cooperativo, podemos aprender y aplicar mucho de sus obras. Y es que este autor ha escrito mucho acerca de la didáctica de las Ciencias Sociales, explicando por qué y para qué enseñar y estudiarles, así como diferentes métodos innovadores para hacerlo. De hecho, coordinó la realización de varios volúmenes de la colección *Formación del Profesorado. Educación Secundaria*, dirigida por César Coll para el Ministerios de Educación.

De esa misma colección, se han consultado varias obras para la realización de este trabajo, dos de ellas coordinadas por Prats: *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas*, ya que en ella habla de la memoria humana como herramienta para el estudio de la Historia, así como del uso de la entrevista como método de investigación, y *Didáctica de la Geografía y la Historia*, donde habla de por qué enseñar Historia, así como métodos para su enseñanza. Este autor trabaja realmente bien estos temas, presentándolos de una manera organizada y sintetizada, dejando claro al lector el porqué del estudio de la Historia, así como la forma en que se debe trabajar con ella, además de cómo trabajarla por medio de la memoria de testigos, empleando sus recuerdos y percepciones en la investigación por medio de las entrevistas.

Vemos por tanto que Prats ha hecho grandes contribuciones en la didáctica de las Ciencias Sociales, ya que trata sus problemas fundamentales y cuestiones

⁸ ILLAN ROMEU, N. y PUJOLAS I MASET, P. (dirs.) *Manual para el Educador de Tecnologías de la Información y la Comunicación para personas con síndrome de Down*. Materiales de apoyo. DOWN España, 2015, p. 26

metodológicas propias de estas disciplinas, tratando de identificar sus posibilidades formativas en todos los aspectos, desde el desarrollo de las habilidades intelectuales, hasta la aportación que el estudio de esta disciplina pueda llegar a conseguir ciudadanos cultos con una mente crítica.⁹

Por último, resulta también obligado mencionar a Philippe Perrenoud, con su obra *Diez nuevas competencias para enseñar*, donde trata temas tan relevantes para este trabajo como son: desarrollar la cooperación entre alumnos y algunas formas simples de enseñanza mutua; suscitar el deseo de aprender en los alumnos y explicitar la relación con el conocimiento y el sentido de trabajo escolar; cómo hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo-clase y cómo trabajar en equipo. Y es que este libro de Perrenoud, está escrito específicamente para educadores, y presentado como un manual de enseñanza, por lo que muestra las ideas de forma realmente clara y directa, y de nuevo (y puede que incluso más que Pujolàs) buscando un lenguaje correcto, a la par que comprensible, buscando la rápida comprensión del docente, intentando ayudarlo a poder poner esta metodología en práctica en el aula.

Perrenoud, además, presenta la enseñanza desde un punto de vista crítico, pero a la vez realista, pues no pretende plasmar el aula como un lugar paradisíaco, ni a los alumnos homogéneos y perfectos. Pretende este autor con su obra *Diez nuevas competencias para enseñar*, abordar la profesión del docente de una manera concreta, contribuyendo a redefinirla por medio de las competencias aplicables y realistas, ya que a menudo las estrategias de innovación son poco explícitas o difíciles de entender.¹⁰

Además de estos autores, podemos encontrar la ya mencionada colección (en la que participó Prats), coeditada por el Ministerio de Educación y Graó, dedicada a la formación del profesorado de Educación Secundaria. De esta se

⁹ PRATS, Joaquín (coord.), *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Editorial Graó. Colección: *Formación del Profesorado. Educación Secundaria. Vol. II*. Ministerio de Educación. Barcelona, 2011, p. 7

¹⁰ PERRENOUD, Philippe, *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Ed. GRAÓ. Biblioteca del aula, 196. Barcelona, 2004, pp. 7 y 14

han empleado los volúmenes I, II, III y IV, todos de gran utilidad para tratar temas específicos para las aulas de Secundaria.

También se puede acceder en la red a un gran número de artículos de calidad que tratan el tema del Aprendizaje Cooperativo, de los que hemos de resaltar trabajo de Maquilón, Escarbajal y Giménez, *La evaluación y la recompensa en el aprendizaje cooperativo*. Este trabajo relativamente breve (si se le quitan las rúbricas que sugiere a penas ocupa veinte páginas) resulta de una gran calidad y utilidad a la hora de plantear cómo evaluar el AC de la manera más justa posible, tanto para los alumnos como para el profesor. Es de gran importancia lo aportado por estos autores, ya que esta metodología de cooperación entre alumnos requiere de una evaluación estipulada de antemano, dado que han de presentarse los proyectos (y su forma de evaluar) a los alumnos de forma clara desde el primer momento en que se les planteen estas actividades.

5. QUÉ ES EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Las clases de los institutos españoles de secundaria generalmente están formadas por un número de alumnos que puede oscilar desde la quincena de estudiantes hasta un máximo de treinta y cinco jóvenes por clase. Si el grupo resulta ser uno de quince alumnos puede que el profesor consiga llevar a cabo una enseñanza relativamente personalizada, pero desafortunadamente los grupos de alumnos suelen rondar más la treintena. De la misma manera que los grupos tienden a ser más grandes que pequeños, es común encontrar en una misma aula estudiantes con niveles de aprendizaje y conocimientos adquiridos previos muy diversos, lo que sin duda constituye un desafío para la labor didáctica del profesor.

Vemos por tanto que en la mayoría de las aulas encontraremos diferentes niveles de conocimiento, especialmente en las aulas donde el número de alumnos es mayor, ya que a pesar de que se han llevado a cabo muchas combinaciones en numerosos centros a la hora de distribuir los alumnos buscando la homogeneidad (tema que se tratará más adelante en este trabajo), en cada clase seguiremos observando diferentes niveles de conocimiento.¹¹ Tendremos así un grupo que constituirá la media en cuanto a conocimiento y rendimiento, pero quedarán dos grupos más en las clases, aquellos que sobresalen de esa media, ya sea por un mayor o menor rendimiento académico. Es por ello que al hablar de estudiantes que sobresalen de la media no hemos de entender solo aquellos que poseen un nivel de aprendizaje superior, sino también todos aquellos que por diversos motivos (procedencia de una cultura diferente, diferente idioma, capacidad de aprendizaje...) presentan una capacidad de aprendizaje dispar.

Los sistemas educativos se han ido reformando durante las últimas décadas, aunque tristemente ha sido más sobre el papel que en el aula, ya que poco han cambiado las prácticas reales en las clases y los centros. Como dice Pérez Gómez: “La escuela contemporánea sigue pareciendo una institución acomodada más a las exigencias del s. XIX que a los retos del XXI. Se percibe un claro desajuste entre los rígidos y obsoletos modos habituales de enseñar en

¹¹ PUJOLÀS, P., “Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. Inclusive classrooms and cooperative learning”. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 30 nº 1. Universidad de Vic, Vic, 2012, p. 100

la escuela y las exigencias cada vez más complejas, cambiantes e imprevisibles de la vida contemporánea.”¹²

Por tanto, sumergidos los docentes en aulas con un gran número de estudiantes, y en un sistema educativo que en ocasiones parece estar obsoleto en lo que a la práctica se refiere, parece necesario para el buen profesor adaptar sus métodos de enseñanza para así enriquecer el aprendizaje en el aula, y que llegue a darse un aprendizaje significativo. En esta situación, una posible solución al problema podría ser la cooperación entre alumnos, donde teniendo todos ellos un objetivo común de aprender colaboran unos con otros para llegar a explotar su máximo potencial. Así pues, como menciona Perrenoud, “[...] hoy en día, estamos condenados a inventar nuevas formas de enseñanza mutua, que requieren la autonomía y la responsabilidad de los alumnos.”¹³

Esto nos presenta una situación en la que no solo se ayuda a aquellos que tienen mayor dificultad, sino que al mismo tiempo sirve como refuerzo conceptual y educativo a aquellos alumnos que presuntamente ya entendían el tema a aprender.

Sin embargo, como dicen Pujolàs y Lago (2014):

“[...] Desde Piaget (1969) –y otros psicólogos de la educación- ha quedado muy claro que la interacción entre iguales que aprenden (niños, jóvenes o adultos), en una relación más simétrica, es tan importante como la relación más asimétrica entre éstos y el que les enseña. Desde el punto de vista intelectual, la relación entre iguales es la más apta para favorecer el verdadero intercambio de ideas y la discusión, es decir, todas las conductas capaces de educar la mente crítica, la objetividad y la reflexión discursiva.”¹⁴

¹² PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. (Coord.) *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en la Educación Secundaria*. Editorial Graó. Colección: *Formación del Profesorado. Educación Secundaria. Vol. IV*. Ministerio de Educación. Barcelona, 2010, p. 7

¹³ PERRENOUD, Philippe, *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Ed. GRAÓ. Biblioteca del aula, 196. Barcelona, 2004, p. 53

¹⁴ PUJOLÀS, Pere y LAGO, José Ramón (Coords.) “El programa CA/AC (Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar) para enseñar a aprender en equipo. Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula.” Proyecto PAC. Universidad de Vic. Vic. 2014, p. 7

Al incorporar este concepto al aula muchos pueden pensar que resulta un método de evasión del trabajo de profesor, o incluso de los alumnos, pero la realidad es completamente distinta, ya que esta forma de trabajo requiere de un mayor esfuerzo por parte de los educadores y de los educandos, ya que habrán de resolver más dudas, más situaciones que sean menos corrientes. Además “saber implicar a los alumnos en actividades de investigación y en proyectos de conocimientos pasa por una capacidad fundamental del profesor: hacer accesible y deseable *su propia relación* con el saber y con la investigación, encarnar un modelo plausible para el alumno.”¹⁵

Vemos por tanto que el aprendizaje cooperativo pretende alentar el deseo de los estudiantes por aprender más; aprender más de lo que saben, aprender más de lo que se ve en clase y en el libro de texto, y despertar en ellos la curiosidad, así como la capacidad crítica, trabajando tanto dentro como fuera del aula y además disfrutar haciéndolo. Pero hemos de entenderlo bien, no se trata de renunciar a enseñar de la “manera tradicional”, ya que sin duda la clase magistral y el libro de texto son elementos didácticos más que válidos para emplear en el AC. Lo que buscamos con este método de enseñanza es conseguir provocar un cambio de las actitudes y valores de los alumnos, ya que como dice Coll, “las investigaciones sobre cambio de actitudes se están mostrando más eficaces cuando se dirigen a inducir cambios en conductas concretas; por ejemplo, con la creación de escenarios que hagan necesario comportarse de modo solidario, cooperativo o autónomo.”¹⁶

Vemos por lo tanto que el AC puede llegar a ser un método de enseñanza y aprendizaje realmente útil, no solo para adquirir las competencias didácticas que se refieren al temario de estudio, sino también para desarrollar otro tipo de competencias que contribuirán a la formación de los alumnos como personas competentes y listas para incorporarse al “mundo real”. Esta afirmación queda corroborada por Brown, quien plantea que “cuanto más se asemeje el programa escolar a la realidad en la vida postescolar integrada, mayor será su validez

¹⁵ PERRENOUD, Philippe, *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Ed. GRAÓ. Biblioteca del aula, 196. Barcelona, 2004, p. 30

¹⁶ COLL, César (Coord.) *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria*. Editorial Graó. Colección: *Formación del Profesorado. Educación Secundaria*. Vol. I. Ministerio de Educación. Barcelona, 2010, p. 67

como experiencia preparatoria. [Mientras que] cuanto mayor sea la diferencia entre la experiencia escolar y la realidad en la vida postescolar, integrada, mayor será la dificultad del alumno para participar en ella.”¹⁷

5.1. Aprendizaje Cooperativo y Aprendizaje Colaborativo

Resultaría interesante mencionar que a pesar de lo parecido que suenen sus nombres el Aprendizaje Cooperativo y el Aprendizaje Colaborativo no corresponden con el mismo método. En ambos casos se resalta la importancia del aprendizaje activo, siendo el aprendizaje y la enseñanza llevados a cabo tanto por profesor como por los alumnos; buscan potenciar el desarrollo de habilidades cognitivas y ayudar a los educandos y educador a desarrollar capacidad crítica. Vemos por tanto que guardan cierto parecido e incluso se llegan a complementar entre ellas, pero constituyen diferentes métodos de enseñanza.

Como dicen Matthews, Cooper, Davidson y Hawkes (1995), el AC y el Aprendizaje Colaborativo pueden diferenciarse en que en el primero el profesor ejerce como “guía” a los alumnos, supervisando su trabajo y teniéndoles los educandos que entregar sus proyectos al educador al final de los mismos. Por otro lado, en el Aprendizaje Colaborativo ya se les presupone a los estudiantes su previo conocimiento y habilidades sociales sobre las que construir el trabajo, siendo estos mucho más independientes, ni siquiera teniendo necesariamente que ser guiados por el profesor, por lo que esta forma de aprendizaje correspondería más a enseñanza de nivel superior.¹⁸

5.2. Aprendizaje Cooperativo, aprender en común

El aprendizaje cooperativo tiene una cualidad que la hace especialmente interesante, y es que como mencionan Pujolàs y Lago, brinda a los educandos la oportunidad de compartir opiniones, contrastar su pensamiento y conocimiento con el de otros, a la vez que les permite aprender de sus iguales. En el entorno en el que todos somos pares resulta mucho más cómodo decir nuestra opinión

¹⁷ BROWN, Lou, *Criterios de Funcionalidad*. Ediciones Milán, fundació Catalana Síndrome de Down. Colección: Diseños de Integración. Universidad de Wisconsin, 1989, pp. 56

¹⁸ MATTHEWS, R. S., COOPER, J. L., DAVIDSON, N. and HAWKES, P. *Building bridges between cooperative and collaborative learning*. Change. Taylor & Francis, Ltd. Vol. 27 July-August 1995, p. 34

sin tener miedo a estar errados, al mismo tiempo que la probabilidad de aportar conocimiento a los demás es más elevada, todo esto sin olvidarnos de los valores que podemos aprender que serán tan útiles en el entorno laboral: trabajo en equipo, camaradería, compromiso, empatía con los compañeros, generosidad para compartir los conocimientos propios, coordinación y ajuste a la forma de trabajar de otros, así como el estímulo de sentirse útil aportando ideas o trabajo al grupo...

Al hablar acerca del AC podemos incluir además planteamientos que se formularon en líneas de investigación paralelas, y que debido a sus similitudes deberían ser aplicables las unas con las otras, como es el caso de la “Lógica de la heterogeneidad” de Brown (1987). Esta postura plantea que para que los alumnos sean capaces de funcionar eficazmente en entornos donde hay una variedad de perfiles entre sus compañeros, es decir, un escenario heterogéneo (no trabajando solo con sus amigos o aquellos con quienes comparten aficiones o formas de trabajar) preparará a los alumnos para una vida en la que se verán en innumerables situaciones que les resulten diferentes a aquello a lo que están acostumbrados.¹⁹

Esta idea queda recogida también en las “competencias” que se usan en el Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), ya que, sabiendo que la sociedad actual cada vez demanda que los individuos sean capaces de enfrentarse a situaciones complejas en diferentes áreas de sus vidas, con las competencias se pretende evaluar cómo están preparados los jóvenes y adultos para enfrentarse a esos desafíos. Y es que una competencia involucra la habilidad de enfrentarse a demandas complejas empleando diferentes recursos psicosociales, por lo que enlazando con lo planteado por Brown, vemos que los individuos necesitan una gran variedad de competencias para enfrentar los complejos desafíos del mundo de hoy en día. Y es que, según DeSeCo, cada competencia clave debe: contribuir a resultados valiosos para sociedades e individuos; ayudar a los individuos a

¹⁹ Brown, Nietupski y Hamre-Nietupski, 1987, *citado en* ILLAN ROMEU, N. y PUJOLAS I MASET, P. (dirs.) *Manual para el Educador de Tecnologías de la Información y la Comunicación para personas con síndrome de Down*. Materiales de apoyo. DOWN España, 2015, pp. 26-27

enfrentar importantes demandas en una amplia variedad de contextos; y ser relevante tanto para los especialistas como para todos los individuos.²⁰



Ilustración 1 ²¹

La *Ilustración 1* refleja en cierta medida lo expresado por Brown y Hamre, ya que en ella podemos observar que todos los alumnos han de llegar a un mismo objetivo, subirse al árbol, pero los perfiles de cada uno de los estudiantes, así como sus cualidades son realmente distintas. Resultaría imposible que todos realizaran dicha tarea con éxito si no lo hicieran cooperando entre todos. Puede parecer un ejemplo un tanto cómico, o poco relacionado con el tema que estamos tratando, pero en mayor o menor medida guarda mucha relación con la lógica de la heterogeneidad de Brown, ya que esa experiencia tan desafiante puede acabar convirtiéndose en un éxito. Preparará a los alumnos para que vean que a pesar de ser todos distintos pueden beneficiarse mutuamente del trabajo cooperativo, y no solo eso, sino que puede que si no fuera por ese mismo método no les fuera posible a algunos de ellos conseguir el objetivo final, siendo el figurado el trepar el árbol, pero siendo el real el obtener un aprendizaje

²⁰ OCDE (2002), *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. USAID, 2002, p. 3

²¹ Ilustración obtenida de: <https://gamcha.webnode.es/album/fotogaleria/animales-examen-jpg2/> (última consulta: 16/6/2018)

significativo, desarrollarse como personas y adquirir habilidades sociales que les preparen para el “mundo real”.

En relación con la *Ilustración 1*, y también con la *Ilustración 2*, resulta interesante lo que dice Perrenoud respecto a las actividades cooperativas y la pedagogía interactiva; dice lo siguiente:

“¡Uno solo no aprende! [es por eso que hemos de abogar] por una verdadera *pedagogía interactiva*. Esto supone que el profesor sea capaz de hacer trabajar a los alumnos en equipo. [...] La organización del trabajo en equipo ocasiona problemas de gestión de clase, sobre todo el de la alternancia entre los ajustes y las puestas en común en un grupo grande y los momentos de trabajo en subgrupos. Esta complejidad cuesta demasiado cara si su único efecto es yuxtaponer actividades que cada uno podría hacer solo. El desafío didáctico es inventar tareas que impongan una verdadera cooperación.”²²

Esa verdadera cooperación de la que habla Perrenoud, sería realmente necesaria en los ejemplos de las *ilustraciones 1 y 2*, ya que ambas “actividades hipotéticas” necesitarían de la ayuda real en común de los diferentes “alumnos” o niños que en ellas hay representadas.

Vemos por tanto, que todo esto que acabamos de mencionar corresponde con lo que Brown denomina la lógica de la heterogeneidad, y puede ser aplicado en la práctica de un gran número de formas diferentes al combinarlo con el AC. Algunas de las diferentes propuestas serían: proyectos de investigación o de recopilación de información, debates dentro del aula, debates fuera del aula (foros), participación activa de los alumnos durante las explicaciones de clase, etc.

5.3. Utilización en el aula

Uno de los puntos a favor del AC es que esta metodología de trabajo puede ser usada en cualquier asignatura (Historia, Geografía, Historia del Arte, Lengua, Biología...) y variar sus detalles y aplicaciones en gran manera, adaptándolo al

²² PERRENOUD, Philippe, *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Ed. GRAÓ. Biblioteca del aula, 196. Barcelona, 2004, p. 54

temario a enseñar y al tiempo de que se disponga, así como al nivel académico o edad de los alumnos de la clase.

Una de las formas en las que utilizar el AC en el aula podría ser el aprendizaje basado en proyectos, trabajando los alumnos por grupos formados por estudiantes con diversas cualidades (rendimiento académico, actitud hacia los estudios y la asignatura, motivación y compromiso para con el trabajo, habilidades sociales...), y así forzar a todos los integrantes del grupo a trabajar.

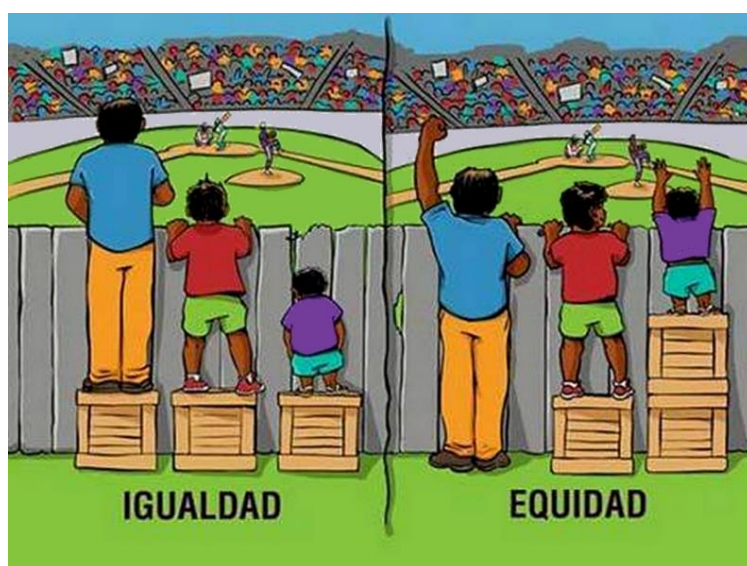


Ilustración 2²³

Este método tendría además un matiz más interesante todavía, si cabe, que el de forzar a todos a trabajar, y es el que se mencionaba previamente, que los alumnos sean capaces de aprender de las diferentes posturas y formas de entender las cosas que tienen sus compañeros, y no solo eso, sino que (como podemos observar en la *Ilustración 2*) los educandos sean capaces de ayudarse mutuamente para que así, contribuyendo cada uno con sus recursos y de acuerdo con sus capacidades, todos lleguen a llevar a cabo un aprendizaje significativo.

En España muchas veces hemos visto bloqueadas o paralizadas métodos innovadores de enseñanza por diversos motivos, entre los que se encuentran la

²³ Ilustración obtenida de: <http://elavancedeloeste.com/la-diferencia-igualdad-equidad/> (última consulta: 16/6/2018)

necesidad de “dar todo el temario” (que en numerosas ocasiones resulta excesivo).

En cuanto a este tema, Perrenoud dice lo siguiente:

“Si la escuela quisiera crear y fomentar el deseo de saber y la decisión de aprender, debería aligerar considerablemente sus programas, para *integrar al tratamiento de un capítulo todo lo que permite a los alumnos darle sentido y tener ganas de apropiarse de él*. Ahora bien, los programas están pensados para alumnos cuyo interés, deseo de saber y voluntad de aprender se considera que se han adquirido y son estables.”²⁴

Es sin duda cierto que, en muchos casos, y especialmente en Historia en 4º de la E.S.O., y 2º de Bachillerato, así como en Geografía de España de ese mismo curso, el temario es realmente extenso, por lo que cambiar la metodología de la clase magistral puede llevar a métodos de enseñanza más lentos, y por lo tanto a que no se pueda impartir todo el temario en clase. Pero en muchas ocasiones salirse de los métodos de enseñanza tradicionales será necesario, pues como resaltaba Perrenoud, habrá alumnos cuyo deseo de saber y voluntad de aprender no correspondan con el de aquel estudiante que es capaz de interesarse por algo meramente escuchando, por lo que necesitarán diferentes métodos de enseñanza que sí que les motiven, y el Aprendizaje Cooperativo puede ser uno de ellos.

Al hablar sobre las necesidades de los alumnos en el aula, debemos mencionar también que el buen docente, hará todo lo que esté en su mano para presentar la asignatura de una manera atractiva para los alumnos. Y es que “la mayoría de las personas, [son susceptibles a introducirse en el juego del aprendizaje, si es que] se les ofrecen situaciones abiertas, estimulantes e interesantes. Hay maneras más lúdicas que otras de proponer la misma tarea cognitiva, [sin que] el trabajo escolar parezca un vía crucis, [ya que] se puede aprender riendo, jugando y disfrutando.”²⁵

²⁴ PERRENOUD, Philippe, *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Ed. GRAÓ. Biblioteca del aula, 196. Barcelona, 2004, p.58

²⁵ *Ibídem*, p. 59

Es por tanto, parte del trabajo del profesor hacer la asignatura accesible al alumno, esforzarse por motivar a los alumnos, y es que demasiados profesores consideran que esa motivación es una condición previa sobre la que no pueden actuar ni variar. A pesar de ello, y sin duda, no es este el caso de todos los docentes, pero muchos piensan que “no se les paga para eso”, y se limitan a exigir por medio de amenazas.²⁶ Y es que, el llevar a cabo actividades de Aprendizaje Cooperativo eficaz en las aulas requiere un esfuerzo, exige que el profesor esté dispuesto a animar a los alumnos, a incrementar y reforzar su curiosidad, así como a consagrar parte de su tiempo a interesarse por los alumnos y llevar a cabo un seguimiento. Esto, sin duda conlleva un mayor esfuerzo que la mera clase magistral, pero igual que el tiempo requerido para poner en práctica este método es mayor que con los métodos tradicionales, también lo son los resultados que se obtienen.

Afortunadamente, el Centro que se me asignó para realizar las prácticas contaba con profesoras y profesores que sí estaban dispuestas a dar de su tiempo en pos del aprendizaje significativo de sus alumnos. Es por ello que se me permitió realizar una actividad de Aprendizaje Cooperativo, basada en un proyecto de investigación acerca de la Guerra Fría (ya que ese era el tema que le correspondía dar a los alumnos de la clase de 4º de la E.S.O. en el periodo de mis prácticas en el Centro) y del que vamos a tratar a continuación.

²⁶ PERRENOUD, Philippe, *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Ed. GRAÓ. Biblioteca del aula, 196. Barcelona, 2004, p.58

6. PUESTA EN PRÁCTICA DEL TRABAJO COOPERATIVO: LA GUERRA FRÍA

6.1. El porqué de un proyecto basado en el Aprendizaje Cooperativo en 4º de la E.S.O.

Como se mencionaba previamente, en el curso de 4º de la E.S.O. se les planteó una propuesta de Aprendizaje Cooperativo por medio de un trabajo grupal de investigación sobre la Guerra Fría en España (o donde estuviera en la época final de la Guerra Fría la persona a la que entrevistaran). Consistió en un trabajo basado en proyectos, método realmente eficaz si se combina con la explicación dialéctica en el aula, así como con las clases interactivas, ya que al participar los alumnos en las explicaciones ellos pasan a ser maestros de sí mismos, así como de sus compañeros.

El AC desarrolla de esta manera competencias como la de iniciativa propia, o liderazgo, en los estudiantes, ya que “una acción colectiva funciona incluso mejor porque conduce a los individuos autónomos y competentes a cooperar y aceptar, por deseo de eficacia, un liderazgo funcional.”²⁷ Y si esa capacidad de liderazgo sale innata en ciertas personas, al seguir esta metodología de trabajo aparecerán más estudiantes, que como se acaba de mencionar, debido a su deseo de eficacia descubrirán que tienen capacidad como líderes.

El trabajo había de ser realizado por grupos hechos por los profesores (yo hice los grupos según los perfiles de cada alumno y mi tutora los revisó e hizo un par de cambios para el mejor funcionamiento y rendimiento de los mismos) de entre 3 y 4 alumnos. El número de alumnos es importante, ya que en una estructura de actividad cooperativa los alumnos están distribuidos en pequeños grupos de trabajo heterogéneos donde no solo tendrán la oportunidad de cooperar y trabajar en equipo, sino que además deberán hacerlo. Trabajando de esta forma no solo se espera de ellos y ellas que aprendan lo que el profesor les ha dicho y explicado, sino que además habrán de aprender a trabajar en equipo.²⁸

²⁷ PERRENOUD, Philippe, *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Ed. GRAÓ. Biblioteca del aula, 196. Barcelona, 2004, p. 54

²⁸ PUJOLÀS, Pere, “Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. Inclusive classrooms and cooperative learning”. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 30 nº 1. Universidad de Vic, Vic, 2012, p. 67

Cada grupo se pretendió que estuviera formado por chicos y chicas, y que en todos hubiera estudiantes con rendimiento académico variado, para que así todos trabajaran por igual. Este detalle es uno de los importantes, ya que significaba hacer salir a los estudiantes fuera de su zona de confort, y aplicábamos de esta manera lo planteado por Brown y Hamre ²⁹ (su lógica de la heterogeneidad de la que ya habíamos hablado anteriormente en este trabajo), puesto que no elegían los alumnos sus compañeros (lo que de otra manera probablemente habría hecho que se juntasen con sus amigos o compañeros con los que mejor trabaja cada grupo, dejando probablemente algunos alumnos sueltos sin grupo) sino que eran “forzados” a trabajar con compañeros con los que puede que de otra manera nunca hubieran trabajado.

Podemos ligar a esta afirmación lo planteado por Perrenoud, quien dice que “en el deporte, en el trabajo, en la vida, un equipo eficaz aparta a los individuos menos competentes en las tareas más cruciales, a riesgo de marginarlos socialmente.”³⁰ Un ejemplo de ello desafortunadamente no es atípico en las aulas de nuestro país, y puede ser una situación tal que los estudiantes dejen a un alumno o alumna sin grupo, ya sea porque no trabaja mucho o porque “no les cae bien”, dando como resultado la exclusión.

Por lo tanto, el hecho de estar en grupos heterogéneos, y no elegidos por ellos, favorece la inclusión, y hace a los alumnos tener que realizar un esfuerzo extra por interactuar y aprender con compañeros que trabajan de diferente manera, o cuyas opiniones no coinciden, haciendo de este proyecto algo mucho más arriesgado pero interesante. Esto podía producir unos resultados muy distintos a los habituales, ya que tanto el planteamiento del trabajo era diferente a lo que estaban acostumbrados, al igual que la forma de llevarlo a cabo (los compañeros). Al juntar compañeros y compañeras tan diferentes, al mismo tiempo se buscaba preparar a los estudiantes para trabajar en escenarios a los que no estaban acostumbrados, y que les acercaría a un posible escenario de heterogeneidad que podrían encontrarse en un futuro entorno laboral fuera del instituto.

²⁹ Brown, Nietupski y Hamre-Nietupski, 1987. *Ob. Cit.*, pp. 66-67

³⁰ PERRENOUD, Philippe, *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Ed. GRAÓ. Biblioteca del aula, 196. Barcelona, 2004, p. 54

Y es que, tal como define la UNESCO, las escuelas en las que se da una orientación inclusiva, con una pedagogía centrada en los jóvenes y basada en la cooperación, son el medio más eficaz para lograr una educación integral para todos. Además, algunas competencias básicas no pueden desarrollarse propiamente en una estructura individualista o competitiva en el aula.³¹ Pero los motivos por los que se eligió plantear a los alumnos este proyecto cooperativo no se limitan a la inclusión, o a la adquisición de competencias que les serán útiles en el “mundo real”.

Además, al realizar este trabajo reforzarían su adquisición de conocimientos teóricos acerca de la Historia, tratando los puntos que se estipulan en el decreto 19/2015, de 12 de junio del B.O.R., donde aparece el temario a tratar en el cuarto curso de la educación secundaria obligatoria, y donde, por lo tanto, trata el tema que tenían que trabajar los alumnos en el proyecto que se les propuso, la Guerra Fría. Dicho tema/periodo histórico, queda recogido en los bloques VII y VIII de 4º de la E.S.O del Boletín Oficial, cuyos nombres son "La estabilización del capitalismo y el aislamiento económico del bloque soviético"³², y " El mundo reciente entre los siglos XX y XXI"³³, respectivamente.

El tema del proyecto tocaba parte de ambos bloques (VII y VIII) del B.O.R., mientras que en el libro de texto que usaban los alumnos de 4º del instituto el tema de "La Guerra Fría" consistía una única unidad. Ese es el motivo de que la separación de contenidos sea diferente en la unidad didáctica de cuarto de la E.S.O. del Centro y del B.O.R., y como consecuencia, diferente también en el trabajo que se les mandó a los alumnos, donde habían de elaborar un eje cronológico de la totalidad del periodo de la Guerra Fría.

De la misma manera, en las entrevistas que realizaban no habían de ceñirse a unas fechas o periodo histórico en concreto, lo que brindaba de mayor libertad a los estudiantes a la hora de realizar el trabajo. De cualquier modo, y a pesar de

³¹ PUJOLÀS, Pere, “Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. Inclusive classrooms and cooperative learning”. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 30 nº 1. Universidad de Vic, Vic, 2012, p. 91

³² España. *Decreto 19/2015*, de 12 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se regulan determinados aspectos sobre su organización así como la evaluación, promoción y titulación del alumnado de la Comunidad Autónoma de La Rioja. Boletín Oficial de La Rioja, 19 de junio de 2015, núm. 79, pp. 12459

³³ *Ibidem*, p. 12459

que la organización del contenido no corresponda exactamente con la división por temas del B.O.R., por medio de este proyecto los alumnos consiguieron adquirir competencias que se persiguen en la propuesta del Boletín Oficial de La Rioja, como:

- Utilizando fuentes históricas e historiográficas, explica algunos de los conflictos enmarcados en la época de la Guerra Fría
- Discute cómo se entiende en España y Europa el concepto de memoria histórica
- Interpreta el renacimiento y el declive de las naciones en el nuevo mapa político europeo de esa época
- Analiza diversos aspectos (políticos, económicos, culturales) de los cambios producidos tras el derrumbe de la URSS.

Además, podríamos mencionar que por medio de la realización de este trabajo, se buscaba también que los alumnos trabajaran una serie de competencias, entre las que contamos la competencia digital, ya que el trabajo debía ser hecho a ordenador, la competencia denominada "aprender a aprender", puesto que de la información que obtuvieran, eran los mismos alumnos quienes habían de reconocer qué historias o datos les convenía más añadir a sus trabajos. Además, les servía el trabajo para desarrollar su competencia social, ya que debían realizar entrevistas con personas de fuera del Centro, y aunque muchos entrevistaron a conocidos, hubo algunas alumnas que se lanzaron a la calle a hablar con desconocidos; a esto hemos de sumarle el hecho de que debían saber interactuar con los entrevistados de una manera en la que todos se sintieran cómodos.

Todo esto tenían que combinarlo con el sentido de la iniciativa, ya que debían ser los propios alumnos y alumnas quienes buscasen las personas a las que entrevistar, y pedirles que dedicasen un poco de su tiempo a la entrevista, lo que sin duda para algunos supuso un desafío inicialmente, puesto que les costó pensar en qué personas podrían llamar para realizarles las preguntas del proyecto. Por último, este trabajo buscaba también ayudar a los alumnos a desarrollar una conciencia histórica, ya que al entrevistar personas

que habían "vivido" la historia que les relataban podrían llegar a comprender mejor que la Historia nos narra acontecimientos reales, y que les ocurrieron a personas que tenían vidas normales, con sus desafíos, alegrías y preocupaciones, al igual que los alumnos.

Por medio de este proyecto, se pretendía despertar la curiosidad por el tema en los alumnos, avivar ese deseo por aprender, y hacer así que la unidad didáctica de la Guerra Fría no fuera simplemente un tema más a estudiar, sino que entendieran que es algo que realmente ocurrió, y que en cierto sentido sigue latente en nuestros días. Pero cambiar la actitud de los alumnos hacia la Historia es complicado (conseguir que aquellos que la aborrecen disfruten de ella), pero no imposible. Por ello se eligió este proyecto, pues según Coll, al margen de las estrategias tradicionales de intentar que los alumnos se interesen por la Historia usando las estrategias tradicionales, el discurso, las investigaciones han demostrado que los cambios de actitudes de los jóvenes estudiantes se han mostrado más eficaces cuando se generan escenarios que les hagan tener que cambiar esa actitud.³⁴ No solo intentar que su interés despierte escuchando, sino también haciendo, y durante el trascurso de esas acciones aparecerán los cambios, probablemente haciendo que los alumnos sientan un vínculo o curiosidad por lo que han trabajado, ya que en este caso será información que ellos mismos han encontrado.

6.2. El proyecto de aprendizaje cooperativo aplicado en 4º de la E.S.O.: La Guerra Fría

A continuación, vamos a mostrar los documentos que se les entregaron a los alumnos como guía para la realización del proyecto. En ellos se especificaban los objetivos que se pretendían obtener, cómo había de ser el trabajo y cómo sería evaluado.

Antes de ver los documentos considero necesario mencionar que el susodicho proyecto de AC estaba dividido en dos partes, siendo una el propio trabajo en grupo donde habían de realizar entrevistas a personas externas al Centro, y

³⁴ COLL, César (Coord.) *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria*. Editorial Graó. Colección: *Formación del Profesorado. Educación Secundaria*. Vol. I. Ministerio de Educación. Barcelona, 2010, p. 67

preguntarles acerca de cómo vivieron el final de la Guerra Fría, y otra una serie de ejercicios que habían de realizar de manera individual. Esta parte consistía en la realización de un cronograma de la Guerra Fría (ya que esa era la época que estaban estudiando en la unidad didáctica que impartí cuando estuve en las prácticas, y por lo tanto el periodo histórico en el que se basó todo el trabajo) y la respuesta a una serie de preguntas, de las que aproximadamente la mitad eran evaluables, y servían para repasar el temario. Pero para este trabajo nos interesan más la otra mitad de las preguntas individuales, ya que no eran evaluables, pero en ellas se les planteaban a los alumnos una serie de cuestiones para ver qué les había parecido el planteamiento y puesta en práctica del proyecto. Hablaremos específicamente de ello un poco más adelante en el presente trabajo.

Ahora pasamos a la presentación del documento entregado (pp. 29 y 30):

TRABAJO EN GRUPO: GUERRA FRÍA



Integrantes del grupo:

PARTES DEL TRABAJO

TRABAJO EN GRUPO:

- Seleccionar cuatro personas que fueran adultas (aproximadamente mayores de 18 años) en la década de 1980.
- Entrevistar (y grabar) a cada una de esas personas, preguntando como mínimo las cuestiones sugeridas en este documento.
- Sustraer las partes más relevantes e interesantes de las entrevistas y redactarlas, creando con ello un documento Word.

TRABAJO INDIVIDUAL:

- Realizar un eje cronológico en el que aparezcan los acontecimientos más importantes de la Guerra Fría (1945 – 1991)
- Responder a las preguntas que se presentan en la página 2 de este documento.

TRABAJO EN GRUPO: ENTREVISTA

Debéis **entrevistar a 4 personas** que fueran adultos/adolescentes al final de los años 80. Antes de comenzar con las preguntas es conveniente hacerle una pequeña introducción al entrevistado, donde les recordéis qué era la Guerra Fría y las fechas en las que sucedió; posteriormente procedéis a la entrevista con **preguntas** tales como:

¿Qué recuerda como un hecho más importante, la caída del Muro de Berlín o la caída de la Unión Soviética? ¿Qué repercusiones tuvieron en los medios? ¿Qué repercusiones tuvieron en su vida?

¿Crees que la Guerra Fría podría haberse prolongado indefinidamente? ¿Qué pensó cuando se anunció que definitivamente se finalizaba la Guerra Fría?

¿Crees que España se veía afectada por la situación de tensión que se vivió durante la última etapa de la Guerra Fría? ¿Sabes a qué bloque de influencia (estadounidense o comunista) pertenecía España y por qué?

¿Crees que todas las innovaciones tecnológicas, movimientos culturales e influencia de los medios de comunicación que aparecieron durante la Guerra Fría fueron negativos? Si crees que no, ¿cuáles piensas que fueron positivos y por qué?

¿Recuerda alguna experiencia o acontecimiento relacionado con el tema de la Guerra Fría que le impactara personalmente?

¡Importante!

El **trabajo en grupo debe tener:**

Portada (donde se indique el nombre de todos los participantes del grupo), **índice**, **introducción**, **contenido** y **conclusiones**.

La **buena presentación del documento**, así como su **originalidad** serán valoradas positivamente, y **no debe haber faltas de ortografía**.

Todos los integrantes del grupo han de participar en el trabajo, de no ser así la nota final del trabajo podría verse influida negativamente.



TRABAJO INDIVIDUAL:

Esta parte del trabajo **se divide en dos:**

- La realización de un **eje cronológico**
- Responder a una serie de **preguntas evaluables** y **no evaluables** (es obligatorio responderlas pero no influirán en la nota)

EJE CRONOLÓGICO:

Individualmente deberás realizar un eje cronológico (bien a mano o a ordenador) que abarque el periodo comprendido entre 1945 y 1991, señalando los acontecimientos más importantes sucedieron durante la Guerra Fría. Estos acontecimientos deben ir acompañados de su fecha correspondiente.

Si el eje se realizara a mano, deberá ser hecho con regla, con buena letra y claridad, sin tachones y la parte escrita deberá estar a bolígrafo negro o azul, en ningún caso en color rojo o a lápiz.

PREGUNTAS:

(Evaluables)

¿Por qué se le llama al periodo de 1945 a 1991 la “Guerra Fría”?

¿Qué era lo que más temía el mundo entero en estas fechas, y que ambos bloques pretendían evitar?

¿Crees que este periodo de la Historia ha influido en cómo está el mundo actualmente? ¿Por qué?

(No evaluables)

¿Has disfrutado haciendo este trabajo? ¿qué cambiarías?

¿Cuál ha sido el nivel de participación de tus compañeros de grupo? ¿Crees que aprendes más trabajando por proyectos y en grupo, cuando son proyectos individuales o cuando simplemente hay que estudiar para el examen?

¡IMPORTANTE!

Es mucho mejor obtener la información y redactarla nosotros mismos a pesar de que pudiésemos copiarla de internet; eso no significa que usemos la red para buscar información, de hecho es casi imprescindible hacerlo (sabiendo seleccionar la información fiable), pero **todo trabajo que se haya “copiado y pegado” de internet estará suspendido.**

EVALUACIÓN DEL TRABAJO

El peso total del trabajo en la nota de la tercera evaluación será del 15%, valiendo el **trabajo en grupo un 10%** y el **trabajo individual un 5%**. Se evaluarán el trabajo en grupo y el trabajo individual separadamente, llegando a valer el trabajo en grupo un total de 1 punto, y el individual 0,5 puntos en el caso de sacar un 10 en ambos.

No es necesario que todos los integrantes del grupo entreguen una copia impresa del trabajo en grupo (con entregar una copia es suficiente), pero sí deben entregar todos el impresa la parte individual del trabajo.

6.2.1. Objetivos del proyecto

El objetivo del trabajo en grupo era que entre los integrantes de cada grupo buscaran tres o cuatro personas que durante la Guerra Fría fueran adultas; se les debía entrevistar y así hacerles una serie de preguntas que mostraran el nivel de conocimientos de la gente acerca de ese periodo, así como los hechos que les habían parecido más importantes y su opinión acerca de este periodo de tensión.

Respecto a los objetivos a alcanzar por parte de los alumnos, al buscar personas para entrevistar, recoger información, registrarla, grabarla, analizarla e integrarla en el trabajo, los estudiantes estarían realizando tareas de investigación histórica, convirtiéndose ellos mismos en historiadores.³⁵ Al mismo tiempo, tras obtener esa información y analizarla, los alumnos realizarían una conexión de contenidos entre lo que escuchaban en las entrevistas y lo que habían visto en clase. Por ello, gracias a este trabajo reforzarían conocimientos adquiridos en las clases teóricas, verían que los relatos vistos en clase correspondían a la Historia real de Europa y del mundo, y no solo eso, sino que los estudiantes se darían cuenta de que esos acontecimientos ni siquiera están tan lejanos en el tiempo, ya muchas personas jóvenes de hoy en día nacieron en años en los que todavía existía la Guerra Fría.

En el documento explicativo del trabajo que se les entregó (pp. 29 y 30 de este documento) se les daba una serie de preguntas a modo de ejemplo o como guía por si no se les ocurría ninguna a los alumnos, pero en la mayoría de los casos formularon sus propias preguntas en base a cómo iban las conversaciones con los entrevistados, lo que sin duda hacía la entrevista mucho más interesante.

Algunos de los alumnos realizaron este trabajo hablando con familiares o conocidos, mientras que otros se lanzaron a la calle a preguntar a personas desconocidas, lo que les pareció divertido y es realmente interesante. Nos resultó sorprendente que fueran tan valientes y abiertos como para hacer eso,

³⁵ PRATS, Joaquín (coord.), *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Editorial Graó. Colección: *Formación del Profesorado. Educación Secundaria. Vol. IV*. Ministerio de Educación. Barcelona, 2011, p. 71

pero sin duda cumple más los objetivos de este trabajo, ayudándoles a ver la Historia desde un punto de vista diferente, abriendo su mente y viendo que pueden aprender y trabajar de diferentes formas y obtener resultados muy positivos. Y es que, según Prats, los “cuatro grandes fines” de estudiar Historia son: facilitar la comprensión del presente, contribuir a desarrollar las facultades intelectuales, enriquecer otros temas del currículo y estimular aficiones para el tiempo libre, y ayudar a adquirir sensibilidad social, estética, científica, etc.³⁶

Por tanto, este proyecto que se les propuso contribuye a que se consigan esos objetivos que menciona Prats, ya que, por medio de la realización de este trabajo los alumnos han sido capaces de relacionar el pasado (la Guerra Fría) con el presente, comprendiendo qué relación tenía la una con la otra, puesto que, la Historia estudia la causalidad y las consecuencias de los hechos históricos.³⁷ También les ha servido para desarrollar facultades intelectuales, pues las conclusiones de las entrevistas las tuvieron que realizar ellos, además de que les sirvió para entender mejor la economía y política del mundo actual, que sin duda están realmente ligadas a la Guerra Fría, contribuyendo esto también a que adquirieran sensibilidad social, puesto que llegaron a entender mejor el ambiente de tensión y miedo que se vive en tiempos de guerra. Aprendieron, por lo tanto con este proyecto a utilizar métodos y técnicas básicas, pero reales, de investigación social, puesto que el planteamiento didáctico supuso una simulación del trabajo de un historiador, introduciéndoles en los aspectos más elementales del método científico.³⁸

Así mismo, algunos estudiantes entrevistaron al abuelo de uno de los integrantes del grupo, que había estado haciendo la “mili” en Palomares cuando cayeron las bombas atómicas. En otro grupo, una de las alumnas tenía familia que había vivido en la Rumanía de Ceausescu, mientras que en otro grupo entrevistaron a uno de sus familiares que había vivido en Brasil en la época del

³⁶ PRATS, Joaquín (coord.), *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Editorial Graó. Colección: *Formación del Profesorado. Educación Secundaria. Vol. II*. Ministerio de Educación. Barcelona, 2011, p. 21

³⁷ *Ibidem*, p.23

³⁸ *Ibidem*, p. 24

final de la Guerra Fría, por lo que hubo entrevistas muy interesantes, tanto para los alumnos como para nosotros. Y es que, estas entrevistas, al haber sido realizadas con familiares (o incluso aunque fueran meramente gente conocida) sirve para crear un vínculo especial con la persona, así como con la Historia, generándose una sensibilidad y empatía. Esto sin duda enriquece el proceso de aprendizaje de los alumnos, ya que, pensar con sensibilidad permite apreciar cuán profunda es la capacidad de conocimiento, ya que combina inteligencia y deseo, enriqueciendo así la percepción. Y es que, la combinación de inteligencia, trabajo y sensibilidad es la clave del aprendizaje significativo.³⁹

6.2.2. *Las entrevistas en el proyecto de la Guerra Fría*

Como mencionábamos, una de las partes de mayor peso del proyecto consistía en la realización de entrevistas, por parte de los alumnos, a personas que hubieran vivido durante la época de la Guerra Fría. De esas entrevistas realizadas se debía hacer una síntesis de las aportaciones más significativas e interesantes, plasmarlas en papel y redactar conclusiones. Y es que, como dice Prats, “la memoria de las personas constituye un tesoro inestimable para la historia, pues cada persona es un archivo vivo que contiene múltiples informaciones sobre una parte del pasado.”⁴⁰

La técnica que debían seguir los estudiantes para recoger estas informaciones, registrarlas, transcribirlas, analizarlas e incorporarlas a sus trabajos es parte de la llamada “historia oral”, y como decíamos previamente, es de gran interés, pues por unos días los estudiantes pasarán a ser historiadores.⁴¹ Lo cierto es que los resultados fueron tan positivos que sorprendieron tanto a ellos como a nosotros, puesto que en ningún momento se quejaron de que fuera excesivo trabajo. Si pidieron un día más para poder terminarlo ya que estaban en época de exámenes, pero aparte de eso hubo pocos detalles negativos, ya que aunque

³⁹ PRATS, Joaquín (coord.), *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Editorial Graó. Colección: *Formación del Profesorado. Educación Secundaria. Vol. IV*. Ministerio de Educación. Barcelona, 2011, p 26

⁴⁰ *Ibidem*, p. 71

⁴¹ *Ibidem*, p. 71-72

inicialmente se mostraron un poco reticentes a tener que encontrar horarios en los que todos los integrantes del grupo consiguieran quedar, después fueron capaces de organizarse de tal manera que el trabajo fuera bien. Y es que, el grueso del trabajo había de realizarse en horario extraescolar, ya que debían buscar aquellas personas a entrevistar fuera del Centro. En cada clase presencial en el aula, se realizaba un pequeño seguimiento de cómo estaban trabajando, formulaban algunos desafíos que estaban teniendo para llevar a cabo el trabajo y se les aconsejaba acerca de cómo continuar trabajando de la mejor manera posible.

6.2.3. Los resultados y evaluación del proyecto

El hecho de que el trabajo (entrevistas, recopilación de información, redacción de los documentos...) se realizara fuera del aula dificultaba en cierta manera la forma de evaluar la participación de cada uno de los integrantes de los grupos en el trabajo, ya que trabajar de forma cooperativa no anula la necesidad de una evaluación individual, y es que nadie puede aprender por su compañero o compañera. La evaluación final iba a ser también individual y personalizada, y para el caso de este proyecto debíamos no solo fijarnos en el producto final, sino también en la participación de cada alumno en el proceso, lo que se observó mediante las preguntas acerca del trabajo en clase, así como en ocasiones en las que los alumnos habían de presentar al profesor los avances que iban haciendo en el trabajo. De esta manera íbamos viendo quiénes participaban y quienes no (además, los propios alumnos se quejaban si alguno de sus compañeros no trabajaba). Es por ello que, referente a la evaluación, dicen Maquilón, Escarbajal y Giménez que “[esta] debe tener un componente individual que [repercute] en la evaluación del grupo y viceversa, de manera que sean tenidos en cuenta tanto los resultados grupales como los individuales.”⁴²

⁴² MAQUILÓN, J., ESCARBAJAL, A. y GIMÉNEZ, A. “La evaluación y la recompensa en el aprendizaje cooperativo” En: *Proyecto ACOOP. Proceso de implementación del Aprendizaje Cooperativo en el aula de educación primaria*. Murcia. Proyectos de innovación/investigación dentro del convenio universidad de Murcia y Conserjería de Educación, Formación y Empleo. Convocatoria p. III. Capítulo 4, Murcia, 2010, p. 3

Es por esto, que los autores que acabamos de mencionar dicen lo siguiente acerca de la evaluación en un proyecto de Aprendizaje Cooperativo:

“Por ello sabemos que para empezar este proceso, el primer paso es analizar la situación de partida en cada contexto, para comprobar las interacciones, competencias curriculares, interdependencia positiva, participación, entre otras cuestiones: esto es lo que conocemos como evaluación diagnóstica. Tras su análisis, nos podemos preguntar ¿qué, para qué y cómo evaluamos todo el proceso del aprendizaje cooperativo?, ¿cómo puedo evaluar individualmente a un miembro del grupo cuando el trabajo es grupal?, y cómo la evaluación de esa actividad individual repercute en la calificación del grupo durante el proceso. Y de la misma manera nos preguntamos ¿qué, para qué y cómo evaluamos el producto?, sabiendo que la calificación final individual repercute en la calificación final colectiva de todo el grupo y viceversa.”⁴³

Por ello, y teniendo esto en cuenta, paralelamente al trabajo en grupo, como habíamos mencionado, los alumnos habían de hacer un trabajo individual que constaba de dos partes: una consistía en la realización de un eje cronológico de la Guerra Fría donde se plasmaran los principales acontecimientos de este periodo (habían de responder también a una serie de preguntas conceptuales que se les entregaron) y una segunda parte, en la que podían (de forma voluntaria y no evaluable) responder a otras preguntas que nos servirían a nosotros para ver el nivel de participación de los integrantes de cada grupo, si les había gustado realizar el trabajo, sugerencias de qué cambiar del mismo y si preferían trabajar en grupo y por proyectos o simplemente estudiar para un examen.

Por lo tanto, esta segunda parte de preguntas resultaban de ayuda también a la hora de evaluar el proceso de trabajo, ya que en esas preguntas los alumnos hablaron de los aspectos que acabábamos de mencionar, facilitando así la evaluación individual de los integrantes del grupo. La manera en que el trabajo

⁴³ MAQUILÓN, J., ESCARBAJAL, A. y GIMÉNEZ, A. “La evaluación y la recompensa en el aprendizaje cooperativo” En: *Proyecto ACOOP. Proceso de implementación del Aprendizaje Cooperativo en el aula de educación primaria*. Murcia. Proyectos de innovación/investigación dentro del convenio universidad de Murcia y Conserjería de Educación, Formación y Empleo. Convocatoria p. III. Capítulo 4, Murcia, 2010, p. 4

sería evaluado quedaba estipulada desde antes de que comenzaran a realizar el proyecto, ya que estaba definida en las hojas que se le entregaron a cada alumno (pp. 29 y 30 de este documento) cuando se les explicó en qué consistiría el trabajo.

En esos criterios de evaluación se dejaba claro qué porcentaje de la nota final del trimestre valía cada parte del trabajo, indicándose además que aquellos grupos en los que no participaran todos sus integrantes tendría penalización en la nota de su proyecto de AC. Si sacaban un 10 (nota máxima) serviría para sumar 1 punto a su nota final de ese trimestre, nota que bajaría si como acabamos de mencionar, no participaban todos los alumnos del grupo. Esto se planteó de esta forma para evaluar el proceso de manera individual y grupal, para que los alumnos aumentasen sus conductas de cooperación, reflexionaran sobre la práctica y supieran reconocer la recompensa por el trabajo realizado.⁴⁴

Una vez que ya habían entregado los trabajos era hora de llevar a cabo su revisión, corrección y evaluación, en la que se tuvieron en cuenta criterios como la corrección ortográfica, de redacción, presentación, participación de todos los integrantes del grupo, estructura del trabajo, extensión, esfuerzo al realizar el trabajo, y, por último, pero no menos importante, la calidad del contenido. En el caso de los aspectos de presentación, corrección y cooperación de todos los integrantes del grupo, solo les afectaba bajándoles la nota final si eran de poca calidad (o muchos fallos ortográficos, sin título en las secciones del trabajo, etc.). En cuanto a la calidad del contenido, se observaba que hubieran entrevistado a tres personas mínimo, el tipo de preguntas que se habían hecho (ya que en el documento que se les dio había preguntas básicas, pero si ellos habían elaborado sus propias cuestiones la nota era mayor que si solo usaban las preguntas que se les había dado), si habían indagado en aspectos interesantes durante la entrevista, etc.

Por lo tanto, había criterios de evaluación que se fijaron en torno a los aspectos formales y ortográficos, que ya hemos mencionado, y otros respecto a

⁴⁴ MAQUILÓN, J., ESCARBAJAL, A. y GIMÉNEZ, A. "La evaluación y la recompensa en el aprendizaje cooperativo" En: *Proyecto ACOOP. Proceso de implementación del Aprendizaje Cooperativo en el aula de educación primaria*. Murcia. Proyectos de innovación/investigación dentro del convenio universidad de Murcia y Conserjería de Educación, Formación y Empleo. Convocatoria p. III. Capítulo 4, Murcia, 2010, p. 6

contenidos. Se perseguía que los alumnos fueran capaces de comprender el concepto de Guerra Fría, elaborar un eje cronológico en el que aparecieran los principales eventos y conflictos bélicos de ese periodo, identificar los principales acontecimientos que condujeron al final de la Guerra Fría, comprender el peso de esta en el mundo actual, así como su herencia. Además, se buscaba que mediante las entrevistas los estudiantes compararan la imagen que transmitía el comunismo durante la Guerra Fría y cómo se ve hoy en día, identificaran las diferencias entre los dos bloques, y compararan la situación de tensión constante que había en esa época con la situación política y económica internacional actual.

En todo caso, para la correcta evaluación de todos los trabajos se realizó una rúbrica, en la que quedaba estipulado claramente cuánto descontar, o sumar, por cada acierto o fallo de los que acabamos de mencionar.

Al mismo tiempo, se implicó a los alumnos en su propio proceso de evaluación, al responder a las preguntas no evaluables en las que hablaban de cómo había sido la cooperación en sus respectivos grupos.

Este método de evaluación (que sin duda no es el único que se podía haber aplicado, pero pareció el más adecuado para esta clase específicamente) en el que hay una puntuación única para todos los miembros del grupo, tiene sus ventajas y desventajas, al igual que todos los otros métodos de evaluación. Su ventaja más aparente es que fomenta el trabajo en grupo, ya que o todos triunfan o todos fracasan, mientras que algunos de sus inconvenientes eran que las contribuciones individuales no necesariamente quedaban reflejadas en las notas. Además, los alumnos más “potentes” podían verse en desventaja por el resto, pero esa era una de las virtudes de este método al mismo tiempo, ya que debía servir para que animaran (o forzaran) al resto de compañeros a esforzarse.⁴⁵ A pesar de esto, a algunos alumnos podía parecerles injusto este método, pero, como se había mencionado, parecía la mejor manera de evaluarlos al observar las ventajas e inconvenientes de otros métodos.

Después de considerar todos esos aspectos, hemos de recalcar que los resultados de esta propuesta de preguntas no evaluables fueron realmente

⁴⁵ MAQUILÓN, J., ESCARBAJAL, A. y GIMÉNEZ, A. *Ob. Cit.*, p. 9

positivos, ya que casi la totalidad de los alumnos las respondieron (todos a excepción de dos alumnas). En ellas también se les preguntaba a los estudiantes cuestiones personales como si habían disfrutado haciendo el proyecto, qué cambiarían, etc.

A todos los que respondieron a las preguntas, menos a una, les gustó hacer el trabajo y todos preferían trabajar por proyectos en vez de solamente tener clase expositiva y examen, ya que la totalidad de los estudiantes expresaron haber aprendido mucho más al tener que trabajar ellos de manera autónoma e investigar, consiguiendo así personalizar más la enseñanza, aumentar su autonomía y enseñarse mutuamente,⁴⁶ aunque algunos hubieran preferido elegir ellos mismos sus compañeros y compañeras, y así trabajar con aquellos que conocían mejor. También hubo un gran número de ellos que sugirieron que el trabajo podría haber sido más fácil o interesante si el tema de la investigación hubiera sido la Guerra Civil en vez de la Guerra Fría, ya que así los entrevistados habrían podido responder con más detalles a las preguntas, ya que habría sido un tema del que tenían más que aportar y que había afectado más a España.

De cualquier forma, los resultados fueron gratamente satisfactorios, pues todos los alumnos realizaron ambos trabajos, incluso aquellas alumnas que normalmente presentaban una peor actitud hacia el esfuerzo académico, y no solo lo hicieron, sino que en casi todos los casos se pudo ver que se habían esforzado, y que para ser la primera vez que llevaban a cabo un trabajo de este tipo lo habían hecho bastante bien.

Pudieron comenzar a ver la Historia desde una perspectiva diferente, ya que una de las alumnas pudo comprobar cómo aquello que habíamos estado explicando en clase había acontecido realmente en Rumanía, donde su familia vivió de primera mano esos acontecimientos que estudiábamos en clase. Otro alumno conoció mejor la vida de su abuelo, quien le contó que durante su tiempo en la mili se le destinó a Palomares como castigo por haber pegado a un compañero e intentar evitar que llevara a cabo una novatada a otro, relato por el que probablemente ha llegado a conocer a su abuelo de forma diferente. De la misma

⁴⁶ PUJOLÀS, Pere, "Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. Inclusive classrooms and cooperative learning". *Educatio Siglo XXI*, Vol. 30 nº 1. Universidad de Vic, Vic, 2012, pp. 93-94

forma, otro grupo entrevistó a un hombre que vivía en Brasil durante la Guerra Fría, y quien tenía una opinión firme y en contra de los EE. UU. Debido a su actuación intervencionista en América Latina, donde habían colaborado con unos gobiernos y otros, sin importar lo tiránicos que fueran con tal de controlar la zona y alejarla de la influencia soviética.

Gracias a todas esas entrevistas han podido ver los alumnos que la Historia sigue viva, y que puede tratarse de muchas formas diferentes que no sean solo el escuchar una explicación o sentarse en frente de un libro durante horas, y no solo eso, sino que han visto que entre ellos pueden tener opiniones sobre estos temas, y debatir sobre ellos, enseñándose unos a otros sobre temas que incluso ni ellos mismos pensaban que conocían. Y es que, como dice Prats, la investigación sobre la Historia contribuye a desarrollar las facultades intelectuales. Desarrollando además el pensamiento formal [y crítico].⁴⁷

Vemos por tanto que esta actividad fue un éxito, y se mencionaba previamente que esos buenos resultados se vieron también reflejados en el examen, donde hubo un número de suspensos relativamente bajo, además de haber bastantes chicos y chicas que obtuvieron notables.

Por todo ello mostraron los alumnos haber entendido los conceptos básicos más importantes del tema, como qué era la Guerra Fría, cuándo se desarrolló, los bandos que había en la misma, principales conflictos y acontecimientos, así como su relevancia con la política, economía y sociedad actual. Además, consiguieron ver la Guerra Fría desde diferentes perspectivas, ya que no todos los entrevistados conocían mucho sobre los acontecimientos de ese periodo de tensión constante, pero todos conocían sus características principales, tenían su propia opinión acerca de qué era un comunista o los efectos que ese sistema económico y político traía.

Esto sirvió a los alumnos para comprender la mala publicidad que se había hecho de “los rojos” durante tantísimos años en España, donde tantos “menospreciaban” a los comunistas, pero a la vez tenían tan poco conocimiento

⁴⁷ PRATS, Joaquín (coord.), *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Editorial Graó. Colección: *Formación del Profesorado. Educación Secundaria. Vol. II*. Ministerio de Educación. Barcelona, 2011, p. 25

de ellos, contribuyendo a que los alumnos desarrollaran una opinión propia y crítica, así como relacionar conflictos del pasado con acontecimientos del presente.

7. CONCLUSIONES

Hemos visto en el presente trabajo que el aula es, sin lugar a dudas, un escenario realmente heterogéneo donde cada alumno constituye un “mundo” diferente, con sus respectivos miedos, aptitudes, habilidades sociales, expectativas, esperanzas, etc. A pesar de las cuales es lo común que a todos se les exijan los mismos objetivos, algo que resulta entendible, ya que buscamos que todos lleguen a adquirir un aprendizaje significativo, en este caso de la Historia y la Geografía.

Pero es debido a esa complejidad y singularidad que presenta cada alumno que se han planteado (y se siguen planteando) nuevos métodos de enseñanza, cuyo objetivo es salvar esa distancia que separa la Educación Secundaria de donde nos gustaría que estuviera. Querríamos que fuera una Educación en la que todos los alumnos progresaran en sus conocimientos académicos (elemento en el que el Sistema ya se centra bastante), pero no solo eso, sino que también desarrollara las habilidades sociales de los estudiantes, ayudándoles a crecer como personas, preparándoles mejor para enfrentarse al “mundo real” que se encontrarán una vez terminen su formación académica gracias a la adquisición de todas estas competencias de las que hemos hablado.

Por ello se buscan los métodos que ayuden a cumplir con esos objetivos de manera más eficiente, contribuyendo a formar mejor a los jóvenes, chicas y chicos que son tan diferentes unos de otros, pero que aun así pretendemos que lleguen a la misma meta. Con estas ideas en mente, el Aprendizaje Cooperativo puede llegar a resultar una herramienta muy útil si se plantea de la manera correcta.

El Aprendizaje Colaborativo es un método realmente simple a la par que complejo, ya que la fórmula en sí es sencilla: permitir a los alumnos que aprendan juntos, enseñándose y aprendiendo unos de otros. Pero al mismo tiempo puede ser complicado, ya que a los niveles de Secundaria los alumnos pueden pensar que sus conocimientos son bastante limitados, por lo que el docente habrá de guiarles hacia aquel conocimiento oculto que poseen y que, como decían los filósofos griegos, se les ha olvidado.

Por medio del Aprendizaje Cooperativo además hemos visto que se pueden salvar muchos temas transversales, como el *bullying*, las diferencias entre distintos niveles académicos de la clase, el conocer nuevos compañeros o descubrir talentos innatos de cada uno. Además, al aprender los alumnos enseñándose y aprendiendo unos a otros pueden automotivarse a aprender más por ellos mismos, buscando información o meramente preguntándoles a sus compañeros de grupo, lo que a la par desarrollará su capacidad crítica.

Todos estos planteamientos y razonamientos podrían parecer demasiado idílicos, ya que muchos de ellos habían sido formulados originalmente de manera teórica, pero en este trabajo hemos podido comprobar, gracias al caso práctico llevado a cabo en 4º de la E.S.O. que el Aprendizaje Cooperativo, y en este caso por proyectos, resulta muy buen método para que los alumnos realicen un aprendizaje significativo. Sirve esta experiencia para demostrar también la importancia de la planificación de actividades con una finalidad específica, con métodos de evaluación claros y precisos desde el inicio, ayudando de esta manera a los alumnos a comprender qué se espera de ellos y saber actuar conforme a ello.

Hemos podido ver también, por medio del presente trabajo que no hay una única metodología que sirva para enseñar, sino que el introducir métodos didácticos innovadores es realmente algo factible en las aulas de España. Y no solo eso, sino que si llevamos a cabo de manera organizada innovaciones didácticas en nuestras aulas, y alternadas con los métodos tradicionales pueden servir para llevar la calidad de la Educación en nuestro país a un nivel superior.

8. BIBLIOGRAFÍA

BARRIOS, J. M., BARRIOS, J. M. y DURÁN, B. J., "Marco Fabio Quintiliano: Análisis psicopedagógico de su obra "Institutio Oratoria" En: Estudios Clásicos, Órgano de la Sociedad Española de Estudios Clásicos. Tomo XLI, nº 115, 1999. Pp. 29-50

BROWN, Lou, *Criterios de Funcionalidad*. Ediciones Milán, fundación Catalana Síndrome de Down. Colección: Diseños de Integración. Universidad de Wisconsin, 1989.

COLL, César (Coord.) *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria*. Editorial Graó. Colección: *Formación del Profesorado. Educación Secundaria. Vol. I*. Ministerio de Educación. Barcelona, 2010.

España. *Decreto 19/2015*, de 12 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se regulan determinados aspectos sobre su organización así como la evaluación, promoción y titulación del alumnado de la Comunidad Autónoma de La Rioja. Boletín Oficial de La Rioja, 19 de junio de 2015, núm. 79, pp. 12368-12461

ILLAN ROMEU, N. y PUJOLAS I MASET, P. (dirs.) *Manual para el Educador de Tecnologías de la Información y la Comunicación para personas con síndrome de Down*. Materiales de apoyo. DOWN España, 2015

IVIC, Iván, "Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934)" En: *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación, vol. XXIV, nº 3-4, 1994, págs. 773-799

MAQUILÓN SÁNCHEZ, Javier, ESCARBAJAL FRUTOS, Andrés y GIMÉNEZ GUALDO, Ana. "La evaluación y la recompensa en el aprendizaje cooperativo" En: *Proyecto ACOOP. Proceso de implementación del Aprendizaje Cooperativo en el aula de educación primaria*. Murcia. Proyectos de innovación/investigación dentro del convenio universidad de Murcia y Conserjería de Educación, Formación y Empleo. Convocatoria p. III. Capítulo 4, Murcia, 2010.

MATTHEWS, R. S., COOPER, J. L., DAVIDSON, N. and HAWKES, P. *Building bridges between cooperative and collaborative learning*. Change. Taylor & Francis, Ltd. Vol. 27 July-August 1995, pp. 34-40

OCDE (2002), *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. USAID, 2002

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. (Coord.) *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en la Educación Secundaria*. Editorial Graó. Colección: *Formación del Profesorado. Educación Secundaria. Vol. IV*. Ministerio de Educación. Barcelona, 2010.

PERRENOUD, Philippe, *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Ed. GRAÓ. Biblioteca del aula, 196. Barcelona, 2004.

PRATS, Joaquín (coord.), *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Editorial Graó. Colección: *Formación del Profesorado. Educación Secundaria. Vol. II*. Ministerio de Educación. Barcelona, 2011

PRATS, Joaquín (coord.), *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Editorial Graó. Colección: *Formación del Profesorado. Educación Secundaria. Vol. IV*. Ministerio de Educación. Barcelona, 2011

PUJOLÀS, Pere y LAGO, José Ramón (Coords.) “El programa CA/AC (Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar) para enseñar a aprender en equipo. Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula.” Proyecto PAC. Universidad de Vic. Vic. 2014, pp. 89-111

PUJOLÀS, Pere, “Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. Inclusive classrooms and cooperative learning”. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 30 nº 1. Universidad de Vic, Vic, 2012, pp. 89-112

ROSELI, Néstor Daniel, *Teoría del aprendizaje colaborativo y teoría de la representación social: convergencias y posibles articulaciones*, En: Revista Colombiana de Ciencias Sociales, Medellín, Vol. 2, nº 2, pp. 173-191. Julio-diciembre, 2011.

SONTHARA, K (dir.). “Cooperative Learning: Theory & Practice. A New Guide for Teachers.” Schools for Life Program. U.S. Aid Cambodia. Developed by: World Education, Inc. Boston. Boston, U.S.A., 2009

VERA GARCÍA, M. M., “Aprendizaje Cooperativo” en *C.S.I.F. Revistas: innovación y experiencias educativas*. Granada, C.S.I.F., nº 14, enero de 2009

8.1. Bibliografía recomendada

ECHEITA SARRIONANDIA, Gerardo, ¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos. En: *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Madrid, REICE Finance, vol. 2, núm. 2, julio-diciembre 2004, pp. 30-42

HARGREAVE, Andy and FINK, Dean, “Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizada por su relevancia, difusión y continuidad por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo” En: *Revista de Educación*, 339, 2006, pp. 43-58

LUCCI, Marcos Antonio, “La propuesta de Vygotsky: La psicología socio-histórica” En: *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Universidad Pontificia Católica de Sao Paulo, 10, 2. 2006.

PRATS, Joaquín (coord.), *Geografía e Historia. Complementos de formación disciplinar*. Editorial Graó. Colección: *Formación del Profesorado. Educación Secundaria*. Vol. IV. Ministerio de Educación. Barcelona, 2011

The Difference in Cooperative Learning & Collaborative Learning. Jayne Clare. Teacher Blog Tools, March, 2015. (Última consulta: 15/6/2018) <https://www.teacherswithapps.com/the-differences-in-cooperative-learning-collaborative-learning/>